

LOS FACILITADORES DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH

PILAR VIEIRO IGLESIAS

MARÍA LUISA GÓMEZ TAIBO

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

El lector interactúa activamente con el texto, combinando los conocimientos previos acerca del texto con la información que aparece en él (características y estructura) para generar su comprensión (Just y Carpenter, 1987; Oakhill y Garnham, 1988).

La comprensión del texto supone la creación de un modelo mental (Johnson-Laird, 1983) de la situación, a partir del cual el lector resuelve los problemas de la coherencia referencial y causal del texto, realiza las inferencias precisas, rellena la información ausente y predice y crea las expectativas adecuadas para el posterior procesamiento del texto.

El lector intenta construir una representación de significado que establezca una coherencia local y global entre los distintos hechos, acciones y estados relatados en el texto. Como afirman Just y Carpenter (1987), lo que diferencia a un texto de una colección de oraciones no relacionadas es la cohesión de las ideas subyacentes.

Las fuentes de coherencia que posibilitan la comprensión lectora pueden clasificarse en dos grandes grupos: las basadas en el lector y las basadas en el texto.

El trabajo de León (1991) ha puesto de manifiesto que variables del lector (en concreto, nivel de comprensión lectora y nivel de conocimientos previos) determinan los niveles de competencia lectora. Sólo los lectores expertos hacen uso de la estrategia estructural descrita por Meyer (1984). Confirma la existencia de una estrecha relación entre características del texto (complejidad del texto) y del lector (nivel de conocimiento sobre la temática del texto y nivel de destreza lectora). Existe una relación entre las estructuras de los textos y los procesos de comprensión, lo que implica una capacidad estratégica diferente en los lectores. Los lectores expertos inciden espontáneamente en tales estructuras y las aplican en la reconstrucción del significado. En cambio, los lectores novicios o con menor capacidad desconocen o no se aprovechan de esas propiedades presentes en el texto y, como consecuencia, su representación del significado carece de orden y de coherencia.

El tipo de texto interactúa con el nivel de habilidad lectora y tiene influencia sobre su grado de comprensión y recuerdo. Brown, Ambruster y Baker (1986) presentan evidencia de que los lectores principiantes tienen dificultades para identificar diferentes aspectos del texto: a) su nivel de dificultad, b) los elementos importantes y los irrelevantes, c) las limitaciones del significado en función del contexto, d) la estructura del texto y e) las anomalías y confusiones presentes en el texto.

Está constatado que los lectores competentes son sensibles a las diferentes clases de estructuras textuales (si es una historia, un libro de texto...). La identificación de estas estructuras facilita la comprensión y el aprendizaje del texto (Englert y Thomas, 1987).

Cuando un lector se enfrenta a versiones más coherentes de un texto se produce una mejora en su comprensión (Beck, McKeown, Sinatra y Loxterman, 1991; Britton, 1990). Roller (1990) postula que la influencia de la estructura sobre la comprensión varía en función de la familiaridad del contenido; concretamente, la estructura tiene una mayor influencia cuando el contenido es moderadamente desconocido, decreciendo a medida que el lector tiene una mayor familiaridad con este contenido. Es evidente que una fuente de deficiencias en la comprensión de un texto está en una pobre estructuración (Kintsch y Yarbrough (1982).

2. LAS ESTRUCTURAS ESQUEMÁTICAS O SUPERESTRUCTURAS

Como ponen de relieve Kintsch y Van Dijk (1978) y Van Dijk y Kintsch (1983), existen unas estructuras globales del texto que hacen referencia a su organización o estructura retórica. Estas estructuras esquemáticas o superestructuras, diferentes según el texto sea una narración, una exposición o un artículo científico, cumplen un importante papel en el procesamiento de textos, proporcionando una especie de molde a partir del cual se forma la macroestructura. El conocimiento de estas estructuras de texto puede ayudar a los lectores a construir una representación mental de la información del pasaje. Cuando se reconoce la estructura del texto, el lector está mejor preparado para seleccionar la información relevante y construir conexiones internas entre los datos contenidos en el texto y externas entre los conocimientos nuevos y los previos.

Los textos narrativos poseen una estructura característica, que se ha denominado como gramática de las historias o de los cuentos, con una secuencia uniforme que responde al siguiente esquema: marco-acontecimiento-meta-intento-resultado-reacción.

El modelo más utilizado es el de Thorndike (1977), desarrollado sobre el modelo primitivo de Rumelhart (1975). Este modelo de gramática está basado en una serie de reglas de reescritura aplicables a una serie de historias diferentes. La primera regla es la siguiente: una historia consta de escenario+tema+trama+solución. Subsiguientes reglas dividen esta regla en unidades cada vez más pequeñas de reglas. El tiempo es el eje u organizador básico que sostiene la estructura de este tipo de textos mediante la utilización de diversas sub-estructuras (Mandler, 1984).

Estas narraciones incluyen siempre unos personajes y unas acciones, y están organizadas a partir de una secuencia de episodios, realizados en determinados escenarios y en los que se producen una serie de sucesos.

En los textos expositivos, que constituyen la mayoría de los textos que leemos, se han identificado diferentes estructuras textuales. Meyer (1975, 1984, 1985) señala cinco categorías diferentes de secuencias:

- covarianza: relación de un antecedente con una consecuencia.
- comparación: semejanza y diferencias entre dos o más términos.
- colección: cómo las ideas se relacionan conjuntamente sobre la base de comunalidades.
- descripción.
- respuesta: problema más solución.

Posteriormente, Meyer las ha redefinido como causalidad, comparación, secuencia, descripción y problema-solución. Esta denominación es una de las más utilizadas actualmente.

Cook (1982), basándose en un trabajo anterior de Robinson, identificó también cinco tipos de estructuras en textos de física y química, que guardan una notable similitud con las de Meyer:

- generalización.
- secuencia.
- enumeración.
- causa-efecto.
- comparación-contraste.

Hernández y García (1985) proponen una clasificación de las estructuras textuales que difiere parcialmente de las anteriores:

(a) identificación (indicación de propiedades y circunstancias). Es una macroestructura lógica mediante la que se diferencian los referenciables entre sí y se muestran sus propiedades.

Dentro de esta categoría distinguen diferentes modalidades: definición, descripción, ejemplificación, interrelación circunstancial.

(b) distribución (agrupación de clases). Es la categoría con la que podemos considerar las formas de agrupación u organización de los referenciables.

Existen diferentes modalidades: enumeración, ordenación y clasificación.

(c) comparación (analogía, confrontación, de alternativas). Supone relacionar un referenciable con otro en función de sus semejanza, contrastes, de su evaluación cuantitativa o de sus posibles alternativas.

Modalidades: comparación analógica, comparación de confrontación y comparación de alternativas.

(d) valoración (funcional, de agrado, lógica, ética). Formada por un enjuiciamiento, positivo o negativo, y por el correspondiente razonamiento.

(e) causa-efecto. Indica cómo determinados factores son agentes o condiciones determinantes de la existencia o desarrollo de un referenciable, siendo éste consecuencia de aquéllos y viceversa, y cómo un referenciable puede producir determinadas consecuencias.

En resumen, los diferentes trabajos realizados en los últimos años (véase, p.e., Anderson y Ambruster, 1984; Meyer, 1985; Sánchez, 1987; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991) han diferenciado las siguientes estructuras textuales:

1. enumeración: relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia sobre un determinado asunto o tema.
2. secuencia temporal: presentación de acontecimientos siguiendo un orden temporal. Meyer la presenta junto con la anterior en la que denomina como "colección".
3. comparación-contraste: análisis de las semejanzas y diferencias entre dos ideas o acontecimientos.
4. respuesta: problema-solución: se enuncia un problema y se proponen las soluciones al mismo.
5. descripción: se proporciona información sobre algún tema, analizando las características y rasgos del mismo.

3. LOS FACILITADORES DEL TEXTO

Además de la estructura del texto, otros factores que influyen en la comprensión del texto son los denominados como facilitadores del texto.

Pueden señalarse dos tipos de facilitadores, los intrínsecos y los extrínsecos. Los primeros se encuentran en el propio texto y se apoyan en aspectos de contenido. Los segundos pueden estar dentro del texto, pero desempeñando una función puramente sensorial, o fuera de él, siendo complementarios al texto.

Dentro de los intrínsecos se suelen englobar diversos tipos de señalizaciones:

- los integradores didácticos, que tienen como función facilitar la comprensión global de un texto (planteamiento inicial, enlace entre temas, resumen o sumario final...).
- los clarificadores semánticos, que dan apoyo para la comprensión de una cuestión (ilustración, explicitación, ejemplificación).
- las especificaciones de la estructura del texto, que marcan, especifican y enumeran las relaciones lógicas en la estructura del mismo.
- las presentaciones previas del contenido o información clave que se va a tratar inmediatamente después. En estas frases se expresa la macroestructura del texto, indicando al lector las partes importantes del contenido del mismo.

Estas señalizaciones, por tanto, ayudan al lector a elaborar de manera aún más clara la estructura general del pasaje: facilitan la construcción de un marco conceptual, de modo que aquél pueda utilizar selectivamente la información relevante y organizarla dentro de una representación coherente.

Pueden resultar especialmente eficaces cuando el lector no tiene una base suficiente de conocimientos sobre el tema específico y cuando, además, tiene poca experiencia en la lectura de prosa expositiva (Mayer, Cook y Dyck, 1984; León, 1992).

Los extrínsecos que están dentro del texto son los remarques gráficos, como la variedad de la tipografía del texto (negrillas, cursivas, subrayado, etc) y las características del espaciado.

Dentro de los extrínsecos que están al margen del texto pueden señalarse los siguientes:

1) los suscitadores iniciales: comprenden las diferentes informaciones orientativas previas a los temas que se van a tratar.

Dentro de estos suscitadores pueden diferenciarse diversos tipos.

(a) Los índices o guiones. Su función primordial es suscitar esquemas organizativos (dando una visión integradora, de conjunto, indicando de lo que trata el tema; relacionando y jerarquizando las cuestiones entre sí; localizando cada una de las cuestiones).

La selección de los contenidos a estudiar, a través del escudriñamiento del índice, es una de las técnicas de estudio que emplean los buenos estudiantes y que les ayuda a prestar atención selectiva y ordenada a los puntos más relevantes del texto. Favorece la suscitación de esquemas previos del alumno y permite una rápida y anticipada integración informativa.

(b) El esquema es también una ayuda introductoria, pero al igual que los resúmenes y los sumarios, actúa directamente sobre la propia macroestructura del texto. Con respecto a éstos, su novedad fundamental es que trata de presentar la información de forma esquemática.

ca, resaltando las relaciones entre las ideas principales del texto mediante una representación que presenta estas relaciones en forma analógica.

García Madruga, Luque y Martín (1989) encontraron que el hecho de proporcionar a estudiantes universitarios un esquema previo sobre el contenido del texto mejoraba determinados aspectos del aprendizaje del mismo.

Resultados hallados en diversos estudios realizados con estudiantes españoles (García Madruga y Martín, 1987; García Madruga, Luque y Martín, 1989; Martín, García Madruga, Luque y Santamaría, 1992) muestran la eficacia de los esquemas frente a los objetivos, especialmente en la comprensión y recuerdo global y en la memorización de la macroestructura del texto.

(c) Otro ejemplo de suscitador inicial son los organizadores previos. Mayer (1979) considera que el organizador previo es válido si el lector no dispone de esquemas sobre la información o si no pueden ser activados durante el aprendizaje. Por lo tanto, son más necesarios cuando la información a aprender es muy técnica, no familiar, difícil o larga.

(d) Los objetivos son entendidos como los aspectos o modos de información señalados como prioritarios en un texto. Se trata de una práctica instruccional relativamente frecuente. En opinión de Rothkopf (1970), el papel facilitador de los objetivos puede deberse a alguna de las siguientes causas:

- actúan como estímulos orientadores dirigiendo el aprendizaje de los alumnos al determinar lo que se espera de ellos y al discriminar entre los contenidos relevantes e irrelevantes de un texto.
- contribuyen a la organización del material del texto, facilitando la comprensión e integración de las nuevas unidades de información, al proveer de una estructura general de los contenidos.

Ahora bien, existe una polémica sobre su eficacia, ya que parecen producir una mejora en el aprendizaje intencional, es decir, de los contenidos resaltados en los objetivos, a costa del aprendizaje incidental de los contenidos no enfocados en ellos. (García Madruga y Martín, 1987; Tierney y Cunningham, 1984).

(e) Los títulos y subtítulos. La mayoría de las investigaciones apuntan a que favorecen la selección informativa mediante la focalización de la atención en los puntos que se consideran más relevantes, distinguiéndolos de la información menos relevante. Su función principal, pues, sería activar los esquemas cognitivos superiores necesarios para el adecuado procesamiento del texto, proporcionando al estudiante un plan estratégico para la recuperación y organización de los conocimientos.

Hartley y Jonassen (1985) señalan que los títulos cumplen dos funciones básicas:

- durante la codificación prelectora del texto, ayudan a organizar y contextualizar la información que va a ser leída.
- durante la lectura, localizan la información deseada y favorecen el recuerdo.

A modo de resumen, parece que su efecto es mayor en la medida en que los estudiantes son más jóvenes, menos capaces y menos expertos lectores.

Brooks, Dansereau, Spurlin y Holley (1983) han comparado los efectos de los títulos y los sumarios. Consideran que estos últimos permiten al estudiante establecer las relaciones

entre las ideas principales o temas supraordenados y cómo éstas están interrelacionadas en el texto. Sin embargo, no ayudan a establecer vínculos entre la información supraordenada del sumario y la subordinada del texto. Por su parte, los títulos permiten al estudiante establecer un vínculo efectivo entre información supraordenada y subordinada, pero sin esclarecer cómo las ideas supraordenadas del texto están interrelacionadas.

2) las preguntas adjuntas. Siguiendo a Cook y Mayer (1983), podemos afirmar que las preguntas adjuntas favorecen los procesos de:

- codificación literal del material.
- construcción de conexiones internas, estableciendo relaciones lógicas (inferencias o procesos constructivos).
- construcción de conexiones externas relacionando el material con otras informaciones (elaboración o integración).

3) las ilustraciones. Son las pinturas, dibujos, fotografías insertados en un texto. Pueden servir de ayuda para clarificar y ampliar los contenidos informativos del mismo, pero también como medio motivacional de la lectura.

En opinión de Levin (1983), su eficacia depende de la relación entre los contenidos del texto y las ilustraciones y, en concreto, de que éstas sirvan para representar los contenidos del texto de una forma más significativa y simplificada que el propio texto.

También hay coincidencia en afirmar que favorecen más a los lectores más jóvenes.

4) las anotaciones al margen. Incluyen las aclaraciones, definiciones y términos claves que se suelen presentar a un lado del texto. Tienen valor de síntesis y de orientación, con un contenido más desarrollado que los epígrafes.

Según Duchatel (1985) sus funciones fundamentales son éstas dos:

- facilitar el acceso del lector al texto.
- servir de resumen o sumario de las ideas.

5) los organizadores gráficos (diagramas, esquemas gráficos, cuadros sinópticos...). Facilitan la organización del material. Su función fundamental es la de relacionar la información y servir de elemento integrador.

6) los remarques gráficos. Sus funciones más importantes son las siguientes:

- señalar los items o conceptos más importantes.
- indicar la información que ayuda a conectar con la idea principal del texto.
- favorecer la interpretación simplificadora de elementos más complejos del texto.

3.1. LAS CONECTIVAS

Un papel especialmente relevante dentro de este tipo de facilitadores lo desempeñan las conectivas que facilitan el establecimiento de coherencia entre las diferentes informaciones contenidas en el texto.

Sobre la base de la taxonomía de Halliday y Hasan (1976), Celce-Murcia y Freeman (1983) proporcionan una clasificación de las conectivas en cuatro categorías, en función de las relaciones de significado que señalan: aditivas, causales, adversativas y secuenciales.

Las investigaciones han puesto de manifiesto que la interpretación y el uso de las conectivas durante la lectura es un componente crítico del procesamiento textual. Afectan al procesamiento on-line y a la comprensión (Golding, Millis, Hauselt y Seago, 1995; Goldman y Murray, 1992; Kintsch y van Dijk, 1978; Millis, Graesser y Haberlandt, 1993; Millis y Just, 1994).

El papel de las conectivas en la comprensión de un texto puede resumirse de la siguiente manera:

- ayudan a hacer explícitas las relaciones lógicas existentes entre las unidades textuales (Golding et al., 1995).
- desempeñan un papel dinámico en los procesos de comprensión on-line al "modular la activación de las estructuras componentes necesarias para llegar a un modelo coherente del discurso" (Mills y Just, 1994, p. 145).
- disminuyen la necesidad de que el lector realice inferencias consumidoras de recursos, tales como las inferencias puente (Haviland y Clark, 1974).

Noordman y Vonk (1997) atribuyen a las conectivas tres funciones diferentes en la construcción de la representación del discurso:

1) funcionan como dispositivos de segmentación entre la cláusula principal y la subordinada, lo que facilita el procesamiento y almacenamiento diferencial de las dos cláusulas.

La conectiva marca el comienzo de una nueva cláusula, desplazando la atención del lector de la cláusula previa a la actual.

2) funcionan como dispositivos de integración: en el caso de las conectivas causales, p.e., su significado indica que hay que integrar causalmente la información actual con la previa.

Las conectivas desempeñan la función crítica de informar al lector de cómo se relacionan las unidades adyacentes del texto, es decir, marcan la relación entre la cláusula inmediatamente precedente con la siguiente.

3) como dispositivos para la función inferencial: la conectiva señala que se tiene que derivar una relación causal general o construir una relación contraria a lo esperado entre los hechos y estados expresados en las dos cláusulas conjuntas y contrastar esta relación con respecto al conocimiento del mundo.

Ahora bien, Vonk y Noordman (1990) defienden que la realización de una inferencia depende del hecho de que se corresponda con el conocimiento del lector, más que de las características de la inferencia. Las conectivas disparan o facilitan la generación de inferencias, pero que éstas se hagan on-line depende del conocimiento del lector. Por lo tanto, la comprensión de oraciones con conectivas causales llevan a generar inferencias y a una representación mental más completa si las relaciones son familiares para el lector.

Según Noordman y Vonk (1997) una misma conectiva puede disparar las tres funciones, ya que cada función se corresponde con diferentes procesos en la construcción de la representación del texto: la función de segmentación es importante para la representación superficial del texto, en relación con la forma de estructurarse el input; la función de integración tiene que ver con la forma de conectarse entre sí las proposiciones (representación proposicional); la función disparadora de inferencias tiene que ver con el nivel de representación mental, con el modelo de situación.

Estas tres funciones, por tanto, se corresponden con los tres niveles de representación y se manifiestan en tres momentos diferentes en el tiempo: en un momento temprano (segmentación), en un momento relativamente tardío (inferencias), en un tiempo intermedio (integración).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, T.H. y ARMBRUSTER, B.B. (1984) Content area textbooks. En R.C. Anderson, J. Osborn y R. Tierney (Eds.) *Learning to read in american schools*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- BECK, I.L.; MCKEOWN, M.G.; SINATRA, G.M., y LOXTERMAN, J. A. (1991) Revising social studies text from a text-processing perspective: evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, 26 (3), 251-276.
- BRITTON, B.K. (1990) Improving learning from instructional texts by rewriting to induce linking mental operations. Ponencia presentada a la reunión de la *American Educational Research Association*. Boston, MA.
- BROOKS, L.W.; DANSEREAU, D.F.; SPURLIN, J.E., y HOLLEY, C.D. (1983) Effects of headings on text processing. *Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 292-302.
- BROWN, A.; ARMBRUSTER, B.V., y BAKER, L. (1986) The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.) *Reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- CELCE-MURCIA, M. y FREEMAN, D. (1983) *The grammar book: an ESL/EFL teachers course*. Rowley, MA.: Newberry House.
- COOK, L.K. (1982) The effects of text structure on the comprehension of scientific prose. Tesis doctoral. Universidad de California, Santa Bárbara.
- COOK, L.K. y MAYER, R.E. (1983) Reading strategies training for meaningful learning from prose. En M. Pressley y J.R. Levin (Eds.) *Cognitive strategy research: educational applications*. N. York: Academic Press.
- DUCHATEL, P. (1985) Marginalia. En D. Jonassen (Ed.) *The technology of text*. Educational Technology.
- ENGLERT, C.S. y THOMAS, C.Ch. (1987) Sensitivity to text structure in reading and writing: a comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, spring, 93-105.
- GARCÍA MADRUGA, J.A. y MARTÍN, J.I. (1987) *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: U.N.E.D.
- GARCÍA MADRUGA, J.A.; LUQUE, J., y MARTÍN, J.I. (1989) Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre el texto. *Infancia y Aprendizaje*, 48, 25-44.
- GOLDING, J.M.; MILLIS, K.M.; HAUSELT, J., y SEGO, S.A. (1994) The effect of connectives and causal relatedness on text comprehension. En R.F. Lorch y E.J. O'Brien (Eds.) *Sources of coherence in reading*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- GOLDMAN, S.R. y MURRAY, J.D. (1992) Knowledge of connectors as cohesion devices in text: a comparative study of native english and ESL speakers. *Journal of Educational Psychology*, 84, 504-519.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASSAN, R. (1976) *Cohesion in english*. Londres: Longman.
- HARTLEY, J. y JONASSEN, D. (1985) The role of heading in printed and electronic text. En D. Jonassen (Ed.) *The technology of text*. Educational Technology.
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L.A. (1985) *Comprensión, memorización y elaboración de textos: un programa instruccional para la mejora en el estudio*. Universidad de La Laguna.
- JOHNSON-LAIRD, P. (1983) *Mental models. Towards a cognitive science on language, inference and consciousness*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1987) *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA.: Allyn and Bacon.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T. (1978) Toward a model of text comprehension. *Psychological Review*, 85, 363-393.
- KINTSCH, W. y YARBROUGH, J.C. (1982) The role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 824-834.
- LEÓN, J.A. (1991) La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.
- LEÓN, J.A. (1992) Las señalizaciones como ayuda en la prosa expositiva: efectos sobre la comprensión lectora. *Cognitiva*, 4 (2), 133-148.
- LEVIN, J.R. (1983) Pictorial strategies for school learning: practical illustrations. En M. Pressley y J.R. Levin (Eds.) *Cognitive strategy research: educational applications*. N. York: Academic Press.

- MANDLER, J.M. (1984) *Stories, scripts and scenes: aspects of schema theory*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- MARTÍN, J.I.; GARCÍA MADRUGA, J.A.; LUQUE, J.L., y SANTAMARÍA, C. (1992) Improving learning and recall from text in distance education: some experimental results. En M. Carretero, M. Pope, R. Simons y J.I. Pozo (comps.) *Learning and instruction: european research in an international context*. Vol. III. Oxford: Pergamon Press.
- MAYER, R.E. (1979) Can advance organizers influence meaningful learning? *Review of Educational Research*, 49, 371-383.
- MAYER, R.E.; COOK, L.K., y DYCK, J.L. (1984) Techniques that help readers build mental models from scientific text: definitions pretraining and signaling. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1089-1105.
- MEYER, B.J.F. (1975) *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North-Holland.
- MEYER, B.J.F. (1984) Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Eds.) *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- MEYER, B.J.F. (1985) Prose analysis: purposes, procedures and problems. En B.K. Britton y J.B. Black (Eds.) *Understanding expository text: a theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- MILLIS, K.K.; GRAESSER, A.C., y HABERLANDT, K. (1993) The impact of connectives on the memory for expository texts. *Applied Cognitive Psychology*, 7, 317-339.
- MILLIS, K.K. y JUST, M.A. (1994) The influence of connectives on sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33, 128-147.
- NOORDMAN, L.G. y VONK, W. (1997) The different functions of a conjunction in constructing a representation of the discourse. En J. Costermans y M. Fayol (Eds.) *Processing interclausal relationship. Studies in the productions and comprehension of text*. N.J.: L.E.A.
- OAKHILL, J. y GRANHAM, A. (1988) *Becoming skilled readers*. N. York: Basil Blackwell.
- ROLLER, C.M. (1990) Commentary: the interaction of knowledge and structure variables in the processing of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 25 (2), 79-89.
- ROTHKOPF, E.Z. (1970) The concept of mathemagenic activities. *Review of Educational Research*, 40, 325-336.
- RUMELHART, D.E. (1975) Notes on a schema for stories. En D. Bobrow y A. Collins (Eds.) *Representations and understanding: studies in cognitive science*. N. York: Academic Press.
- SÁNCHEZ, E. (1987) *Estructuras textuales y procesos de comprensión: un procedimiento para instruir en la comprensión de textos escritos*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- THORNDYKE, P.W. (1977) Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- TIERNEY, R. y CUNNINGHAM, J. (1984) Research on teaching reading comprehension. En P.D. Pearson (Ed.) *Handbook of reading research*. Londres: Longman.
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. N. York: Academic Press.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1991) *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: C.E.P.E.